

Niveau(x) d'enseignement: 1
Centre d'intérêt: 260

Numéro EDUQ : 8770592

Ziarko, Hélène.

La douance : l'urgence d'un débat / [Hélène Ziarko]. -- [Sainte-Foy] :
Centrale de l'enseignement du Québec, 1986.
31 p. ; 26 cm.

Publ. comme no 2, 31 janv. 1986 de la revue Notes de recherche.
Bibliogr. : p. 29-31.

Vedette(s)-secondaire(s): Centrale de l'enseignement du Québec

Descripteur(s): Douance * Surdoué * Politique gouvernementale * Primaire
(Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Québec (Province) Conseil supérieur de
l'éducation * Etats-Unis

Faut-il ou non prévoir des programmes spéciaux d'enseignement pour
les enfants qui démontrent des capacités ou une soif d'apprendre
supérieurs à la moyenne? Si programmes spéciaux il y a, à l'intérieur de
quelles structures d'accueil doivent-ils être dispensés: écoles
spéciales, classes spéciales, cours spéciaux et quel encadrement
nécessiteront-ils? Les prises de position du MEQ et du Conseil supérieur
de l'éducation sur ces questions ont amené la Centrale de l'enseignement
du Québec à produire un premier document de réflexion sur ce sujet. Dans
un premier chapitre, l'auteure s'arrête sur les significations qu'on
peut attribuer à ce qu'on appelle l'idéologie du don. Le deuxième
chapitre est consacré à un tour d'horizon sur l'état de la douance dans
le monde, particulièrement aux Etats-Unis. Enfin, le troisième chapitre
concerne le Québec et les récents développements qui y surviennent.

Type de document: r

EDAQ 8770592

NOTES

de recherche

**LA DOUANCE:
L'URGENCE D'UN DÉBAT**



Centrale
de l'enseignement
du Québec

« NOTES DE RECHERCHE » est une collection publiée par la Centrale de l'enseignement du Québec afin de rendre compte des travaux de recherche en cours à la Centrale et de rendre plus accessibles différents textes de réflexion produits par les membres de l'unité de recherche ou par des collaboratrices et collaborateurs.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos. 4

Introduction. 5

CHAPITRE PREMIER:

L'idéologie du don: ce qu'elle cache. 6

CHAPITRE DEUX:

La douance dans le monde. 9

La douance aux États-Unis. 10

- Quelques mois d'histoire. 10

- Une philosophie pour un courant d'éducation. 18

- Les programmes spéciaux

1- Quelques grandes lignes. 16

2- L'identification de la population concernée. 18

3- Le modèle de Renzulli. 19

CHAPITRE TROIS:

La douance au Québec. 20

- Le postulat de la « douance »: l'absence de débat. 21

- Le paradoxe de la douance: l'ambivalence philosophique. 23

- Premières énoncées de politique. 24

CONCLUSION. 27

BIBLIOGRAPHIE. 28

AVANT-PROPOS

La mise en place de services particuliers pour les élèves dits doués et talentueux prend de plus en plus d'importance au Québec. Le MEQ a publié un document d'orientation sur le sujet, le Conseil supérieur de l'Éducation a appuyé l'organisation de tels services et de nombreuses commissions scolaires ont déjà adopté des politiques en ce sens ou sont en voie de le faire.

Ces changements majeurs dans l'organisation scolaire sont faits sur la base de postulats fort discutables et pourtant, peu de voix s'élèvent pour questionner ces postulats et les orientations qui en découlent. La douance existe-t-elle? Les enfants qui ont plus de facilité dans les apprentissages scolaires rencontrent-ils des difficultés à cause de l'organisation scolaire actuelle? Quels sont les effets prévisibles des mesures proposées? Les acquis de la psychopédagogie, de la génétique, de la sociologie de l'éducation et de la pédagogie apportent à ces questions des réponses qui, souvent, remettent en cause les postulats qui sont à la base du mouvement pour les enfants doués.

La CEQ publie aujourd'hui un premier texte de réflexion sur le sujet. Préparé par madame Hélène Ziarko de l'Université Laval, en collaboration avec l'équipe de recherche de la CEQ et de madame Régine Pierre, professeure au département de psychopédagogie de cette même université, ce document propose une analyse critique de ce courant qui remet en question plusieurs acquis de la démocratisation de l'éducation au Québec.

Ce document ne représente pas la position officielle de la Centrale. Il se veut le premier jalon d'une recherche plus poussée présentement en cours à la CEQ et dont les résultats devraient être publiés en juin prochain. En plus d'approfondir les questions soulevées ici, le rapport de recherche proposera des orientations aux instances de la Centrale.

Nous espérons que ce texte apportera aux membres des affiliés concernés par cette question un éclairage qui suscitera réflexion et débat.

Jocelyn Berthelot
Unité de recherche.

INTRODUCTION

Depuis quelques années au Québec, le monde de l'Éducation a vu se développer une certaine réflexion sur le phénomène des enfants dits « doués » ou même « surdoués ». Ce mouvement est probablement dû en grande partie à l'influence de la recherche faite en ce domaine aux États-Unis. Cependant, on ne peut que remarquer le fait qu'il apparaît au moment où se produit, tant au Québec que dans plusieurs autres pays occidentaux, un retour vers des orientations politiques et sociales plutôt conservatrices.

La « douance », néologisme québécois correspondant au terme « giftedness » utilisé aux États-Unis, était née, qui allait bientôt se mériter l'intérêt de quelques universités du Québec parmi lesquelles l'Université McGill fut la pionnière, suivie par l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Montréal.

Pour une grande part, les recherches du secteur de l'Éducation qui dans les années 70 s'étaient surtout consacrées aux enfants intellectuellement et/ou socialement et/ou culturellement défavorisés, changeaient d'objet pour se tourner maintenant vers ceux qui, brillants, trouvaient paraît-il, plus ou moins bien l'occasion d'exprimer ou d'exploiter leurs talents exceptionnels à l'école.

Nombre d'études ont démontré que seule une intégration prudemment dosée, assortie d'une aide spécifique apportée dans un milieu le plus normal possible (Rapport Copex, 76), devait permettre l'évolution et l'accomplissement des enfants en difficulté. Cependant, il semblerait que ce même milieu normal, et plus précisément la classe régulière qui se trouve au sommet de la cascade pronée par le rapport Copex, ne peut suffire au plein épanouissement de ceux de notre société dont on attend qu'ils atteignent un haut niveau, dans un quelconque domaine de l'activité humaine.

Tout de suite une question peut être soulevée: que faut-il entendre par ces mots « milieu normal », si on les utilise pour référer à une réalité acceptable et même souhaitable pour des enfants qui éprouvent des difficultés d'adaptation à l'école, alors que par ailleurs cette même réalité ne paraît pas convenir à ceux qui sont appelés à devenir les plus brillants éléments de cette même école? Si ce milieu scolaire normal ne semble pas devoir correspondre à une classe où se retrouvent des enfants issus de tous les milieux sociaux, échantillons de toutes les couches de la société québécoise et qui en illustrent les différents caractères, à quelle normalité devons-nous référer? Ce milieu normal veut-il traduire la réalité québécoise, ou doit-il être plutôt l'expression d'une moyenne qui ne peut absorber ceux dont l'efficiencia et les réalisations attestent de leurs différences? Avec cette question on aborde de plain-pied la problématique qui, depuis au moins le début du siècle, a par vagues successives provoqué des prises de positions souvent très controversées dans le monde de l'Éducation de différents pays, mais plus particulièrement aux États-Unis. Faut-il ou non prévoir des programmes spéciaux d'enseignement pour les enfants qui démontrent des capacités ou une soif d'apprendre supérieures à la moyenne? Si programmes spéciaux il y a, à l'intérieur de quelles structures d'accueil doivent-ils être dispensés: écoles spéciales, classes spéciales, cours spéciaux, et quel encadrement nécessiteront-ils?

Avant de considérer de façon plus précise quelle pourrait être l'éducation de ces enfants que toute la littérature nomme « doués », nous nous arrêterons dans un premier temps sur les significations qu'on peut attribuer à ce que nous appelons l'idéologie du don.

Le deuxième chapitre sera consacré à un tour d'horizon sur l'état de la « douance » dans le monde, avec un regard un peu plus appuyé sur ce qui se passe aux États-Unis.

Enfin, le troisième chapitre concernera le Québec et les récentes politiques amorcées par le monde de l'Éducation sur cette question.

CHAPITRE PREMIER

L'idéologie du don: ce qu'elle cache

Toute la conférence prononcée par Albert Jacquard dans le cadre du Quatrième congrès international sur l'enfance surdouée qui s'est tenu à Montréal en août 81 et nombre de ses publications ou entrevues démontrent la volonté de ce chercheur français, généticien réputé et combatif, de réfuter la validité biologique de l'utilisation de ce qualificatif « doué » ou même « surdoué ». Dire d'un enfant qu'il est « doué » ou « surdoué » pour le distinguer des autres, c'est impliquer que ces mêmes autres ne sont pas doués, qu'ils sont eux sous-doués; c'est donc établir une hiérarchie parmi ces enfants et affirmer que certains auraient reçu un patrimoine génétique plus riche que d'autres. Scientifiquement, il n'existe aucune justification biologique qui permette d'appuyer cette idée communément répandue sur laquelle se fondent implicitement les défenseurs de la « douance », à savoir que certains individus ont reçu en naissant plus de dons, et notamment plus d'intelligence que d'autres (Jacquard 79, 81, 82, 83). Certes, notre intelligence se construit grâce aux gènes que nous avons reçus en héritage de nos parents, à partir du substrat neuro-physiologique dont ils ont permis la constitution. Sans gène, nous n'aurions pas de peau, pas de sang, pas de cerveau... nous n'existerions pas! Cependant, si des gènes ont été identifiés qui jouent un rôle dans la détermination de la couleur de la peau ou du groupe sanguin, il n'en est pas de même pour une aptitude à la musique, aux mathématiques, ou pour l'intelligence!

À l'instar de Jacquard, (82, p. 88) beaucoup de généticiens ont trouvé farfelue l'idée de la « banque de sperme » alimentée par les récipiendaires de Prix Nobel, qui doit permettre que naissent des bébés super-intelligents aux États-Unis! Aucun fondement scientifique ne peut sérieusement étayer une telle entreprise, pas plus que cette affirmation répandue par certains psychologues, pédo-psychiatres ou philosophes selon laquelle l'hérédité entrerait pour 80 % et l'influence de l'environnement pour 20 % dans l'explication de l'intelligence.

« Les choses sont donc claires: les généticiens dont le métier est d'étudier l'hérédité des caractères n'ont que des expressions méprisantes (« ridicule », « regrettable », « pervers », ...) lorsqu'on les interroge à propos de l'hérédité de l'intelligence. » (A. Jacquard, 82, p. 89).

Tous les individus reçoivent en partage des dons à la naissance, mais c'est seulement dans l'interaction avec un environnement stimulant que ces dons auront l'occasion de se développer.

L'intelligence, cette entité que personne n'est encore parvenu à définir mais que de plus en plus on se refuse à réduire à la seule mesure du Q.I., est le résultat de cette interaction entre un héritage neuro-physiologique riche de potentialités et le milieu qui lui apporte nourriture, information, énergie... c'est-à-dire de quoi transformer en réalité, ce qui était en puissance. Sans l'apport génétique, il est bien évident que le milieu ne peut rien, mais sans l'apport du milieu, les gènes demeurent muets, ils ne peuvent pas s'exprimer (Jacquard, 81, p. 11).

Si la science se refuse donc à cautionner ce que certains écrivent pourtant en son nom, pourquoi continuer à parler de dons, et d'enfants « doués » ou « surdoués »?

Parce que si ces qualificatifs échouent à se trouver une explication biologique valable, ils servent par contre fort bien certaines tendances idéologiques et peuvent justifier certaines politiques.

En effet, en disant des enfants brillants qui manifestent à l'école des capacités supérieures à la moyenne, que ce sont des enfants « doués », on fait apparaître cette supériorité comme inhérente à leur nature: « ils sont nés comme ça! ». Il n'est peut-être pas nécessaire de revenir sur les nombreuses études québécoises (Asopé, opération Renouveau à la CECM, réalisées par le MEQ, l'INRS-Education ou la CEQ) qui ont mis en évidence l'importance du milieu social d'origine dans la réussite ou l'échec des jeunes à l'école et dans leur orientation scolaire et professionnelle. Alors qu'ils sont largement majoritaires au début du cursus scolaire, les enfants d'ouvriers ne constituent plus que 9 à 10 % de la population étudiante à l'université; ils se retrouvent par contre très nombreux dans les secteurs du secondaire ou du collégial qui débouchent rapidement sur le marché du travail. Si l'on peut considérer l'entrée à l'université comme la marque d'une certaine réussite du cheminement scolaire (encore faut-il là aussi distinguer selon les orientations choisies) est-ce à dire que les « doués » se distribuent surtout dans les couches sociales supérieures de la population? Plus besoin alors de questionner le fait que l'école, longtemps présentée comme un instrument de promotion sociale, apparaisse plutôt comme un appareil servant la reproduction sociale: si les enfants réussissent parce qu'ils sont doués, c'est dans l'ordre normal des choses. Sous cet éclairage, il devient normal que les enfants de l'élite dirigeante soient appelés demain à diriger à leur tour, puisqu'ils sont « doués », tandis que les filles et les fils d'ouvriers, « moins doués », ou même « peu doués » seront ceux que l'on dirigera!

Les implications sociologiques et politiques de l'idéologie du « don » limitent singulièrement la portée du slogan qui accompagne le courant de démocratisation de l'éducation amorcé au Québec dans les années 60: « l'égalité des chances pour tous! ». En France, par exemple, cette idéologie est soutenue et défendue avec plus ou moins de virulence par les partis politiques de la droite, et régulièrement les pages du Figaro, journal sérieux dont l'obédience politique est bien connue, accueillent des déclarations aussi péremptoires que celles-ci:

« Envers et contre tous, et malgré des brimades parfois violentes, les généticiens n'ont cessé d'affirmer que l'intelligence est héréditaire. » (Y. Christen - Le Figaro Magazine, 1er mars 1980).

Par ailleurs, un homme politique appartenant à la droite qui se réclame de l'héritage gaulliste, monsieur Jacques Chaban-Delmas ne craint pas d'affirmer à la radio que:

« ... les inégalités de la nature... font que certains naissent forts et d'autres faibles, certains naissent intelligents et d'autres sots. »

Quand bien même aucune validation scientifique n'est apportée par ceux-là mêmes auxquels on se réfère plus ou moins explicitement, à savoir les généticiens, certains continuent d'affirmer tandis que d'autres continuent de croire, ce qui finalement sert de base à la discrimination. Depuis l'Antiquité, depuis qu'à Sparte on éliminait les enfants les plus faibles, cette croyance nous est parvenue pratiquement inchangée à travers les siècles, avec des fluctuations dues aux changements économiques et politiques. Au même titre que la couleur de la peau ou le sexe, elle permet de maintenir la dépendance d'une fraction de la population, au profit de l'autre fraction souvent minoritaire.

L'idéologie du « don » est un facteur important du renforcement ou à tout le moins du maintien des inégalités sociales, parce qu'elle permet d'occulter la raison majeure du peu de réussite des enfants issus du monde ouvrier à l'école. En parlant de « don » pour les enfants chez qui on remarque des aptitudes propres à les faire réussir à l'école, on attribue à la nature la responsabilité de cette réussite, lui conférant un caractère de fatalité auquel le fait que l'enfant ait souvent grandi dans un milieu privilégié contribue peu. De plus, le fait que l'école soit particulièrement bien adaptée aux valeurs et aux modes de pensée des classes bourgeoises, vient encore renforcer l'effet de cette croyance. Dans cette perspective, les inégalités « naturelles » prennent le pas sur les inégalités sociales et rendent pour le moins irréalistes les luttes pour une école plus égalitaire et plus démocratique, luttes fondées, il est vrai, « sur des considérations d'ordre moral et (qui) réfèrent à des principes d'équité et de justice », ce que semble leur reprocher le Rapport du comité sur la douance (1982, p. 17).

Quelques travaux ont été faits qui ont tenté de prouver l'innéité de l'intelligence, parmi lesquels il faut noter les études réalisées à partir de jumeaux homozygotes, élevés dans des milieux différents. Albert Jacquard (79, p. 27) souligne l'intérêt de ces études, mais aussi le peu de crédibilité que l'on peut accorder à leurs résultats étant donné d'une part, le peu d'ampleur des échantillonnages utilisés, et d'autre part, une différence entre les environnements éducatifs trop peu significative par rapport à celle qui peut exister dans le reste de la population.

Parmi les travaux menés dans cette perspective, ceux du psychologue Cyril Burt ont produit en leur temps une certaine sensation; cependant, même si parfois on y fait encore référence, certains résultats et publications sont maintenant contestés (Jean Gaudreau, 80).

Par contre, une recherche menée à l'INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale) en France, auprès d'une population de 32 sujets adoptés très jeunes (environ 4 mois), montre quelle est l'importance de l'hérédité sociale dans le devenir social et partant, le devenir scolaire des enfants. Ces 32 sujets ont été soigneusement sélectionnés; de parents « biologiques » appartenant à un milieu de travailleurs peu ou pas qualifiés, ils ont été adoptés très jeunes (environ 4 mois) dans des foyers dont au moins l'un des parents adoptifs est un cadre. De plus, la famille « biologique » a pu être retrouvée et compte d'autres enfants qui ont grandi dans leur milieu social d'origine. La comparaison des cursus scolaires et des QI des enfants adoptés avec ceux de leurs frères et sœurs qui eux n'ont pas été abandonnés, fait apparaître une assez grande distorsion entre les résultats des deux groupes d'enfants. Ceux des enfants adoptés sont proches des moyennes observées au cours d'enquêtes nationales dans leur classe sociale d'adoption, tandis que ceux de leurs frères et sœurs « biologiques » sont pour

la plupart en situation d'échec scolaire (Schiff, Duyme, Dumaret et Tomkiewicz, 81, p. 48, 49, 50, 51). Ainsi,

« Si la méthode employée ne permet pas d'exclure la possibilité d'une différence génétique entre les classes sociales, les résultats présentés et l'analyse qui en a été faite démontrent que les échecs scolaires et les échecs psychométriques des enfants des classes populaires résultent essentiellement d'un artefact social.

Nous espérons que ce travail contribuera à rendre plus évident le fait que ce n'est pas dans la génétique du QI qu'il faut chercher des éclaircissements sur la reproduction des inégalités sociales. » (ibid., p. 83).

De cette étude, il faut retenir le fait que si à l'école, il semble y avoir une supériorité de certains enfants en regard des résultats obtenus aux différentes activités scolaires, cette supériorité est directement reliée à la place dans l'échelle sociale où se situe le milieu dans lequel a grandi l'enfant, et non pas à celle du milieu où il est né. En dehors de la situation expérimentale décrite précédemment, ces deux milieux n'en constituent en réalité qu'un seul, l'enfant grandissant la plupart du temps dans le milieu qui lui a donné naissance.

L'intérêt de cette étude réside dans la démonstration claire qui a été faite, qu'on ne peut confondre hérédité sociale et hérédité biologique, et que la réussite d'un enfant à l'école ne peut être en aucune façon imputée à son hérédité biologique; comme semblent le faire les tenants de l'idéologie du « don », ... même si certains consentent à reconnaître une certaine part de responsabilité à l'environnement.

Une fois établie la compréhension que l'on peut avoir de cette étiquette appliquée aux enfants qui se révèlent avoir des capacités supérieures à la moyenne, il est possible d'aborder certaines des nombreuses études consacrées à ce phénomène connu ici sous le nom de « douance ». Un premier coup d'oeil jeté à diverses positions internationales concernant ce champ d'études, permettra de se faire une idée globale de l'ampleur qu'il a pu jusqu'à présent atteindre.

CHAPITRE DEUX

La « douance » dans le monde

Depuis la création du Conseil mondial pour les enfants surdoués à Londres en 1975, plusieurs conférences internationales se sont tenues sur le sujet. Au cours de celle qui a eu lieu à Manille en 1983, A. Harry Passow, professeur de sciences de l'éducation à l'université Colombia aux États-Unis et très actif au sein du Conseil mondial, fit un exposé traitant en quelque sorte de l'éducation des « surdoués » dans le monde (Passow, 83).

De cet exposé, il ressort que de plus en plus de pays s'intéressent, de façon plus ou moins récente à l'éducation des enfants « surdoués », et y consacrent des efforts dont l'intensité varie cependant beaucoup.

Charles Terrassier, psychologue français fondateur de l'Association nationale pour les enfants surdoués en France, souligne (Terrassier, 81, p. 20) qu'on peut regrouper

les pays qui s'intéressent au sort des enfants surdoués en trois catégories à savoir : 1) les grandes puissances comme les U.S.A., l'U.R.S.S. et depuis peu la Chine, 2) les pays militairement en danger comme Israël, 3) les pays en voie de développement comme l'Inde, le Brésil, le Mexique...

La classification de ces pays actuellement concernés par la « douance » révèle, sans qu'il soit nécessaire de les souligner, les préoccupations politiques qui sous-tendent cet intérêt.

Comme le note A.H. Passow (83, p. 189), si des dispositions sont prises dans de nombreux pays pour satisfaire les besoins des enfants qu'on identifie comme « doués » ou « surdoués », « l'esprit » de l'action entreprise « et les motivations varient ».

« Légalitarisme et l'élitisme sont des arguments repris à la fois par ceux qui sont favorables et ceux qui s'opposent à l'adoption de mesures adaptées aux surdoués. » (ibid, p. 189).

Si le but poursuivi diffère selon les pays, la façon dont est dépistée la clientèle visée est elle sensiblement identique : quelles que soient les méthodes employées, l'évaluation des habiletés intellectuelles et des aptitudes scolaires constitue l'essentiel du processus de dépistage. S'y ajoutent dans certains pays, et en particulier aux États-Unis, des mesures qui permettent d'apprécier « la créativité, les qualités de chef, (et) les dons pour les arts visuels et ou du spectacle » (ibid, p. 190). Soulignons d'ailleurs avec A.H. Passow que :

« Quel que soit le pays considéré, il est rare que les instruments et méthodes fassent l'objet de recherches épistémologiques. » (ibid, p. 190)

On ne peut alors s'empêcher de remarquer que si les motivations politiques sont assez évidentes, les présupposés philosophiques demeurent plutôt dans l'ombre et ne font pas l'objet d'une profonde réflexion... ce qui ne signifie pas d'ailleurs qu'ils soient inexistants !

Si généralement dans les pays où l'on s'intéresse à la « douance » on reconnaît « la nécessité d'un traitement différencié », le consensus reste encore à faire sur le comment assumer cette nécessité : s'opposent notamment les tenants de l'accélération de l'enseignement à ceux qui préconisent plutôt son enrichissement.

Toutefois, de l'ensemble des pays concernés semble se dégager le fait que si généralement des structures administratives et des modalités organisationnelles sont mises en place avec une relative facilité, les contenus des programmes et les méthodes pédagogiques sont beaucoup plus difficiles à conceptualiser (ibid, p. 191). Bien souvent, le contenu de l'enseignement à dispenser est laissé à l'initiative du maître qui, la plupart du temps, n'a reçu ni formation, ni même bien souvent aucune information particulière ! Là encore les États-Unis semblent être le seul pays à offrir dans certains états, une formation spéciale pour les enseignants.

Pour conclure ce rapide survol de la situation de la « douance » dans le monde, nous pourrions reprendre les deux observations apportées par A.H. Passow à la fin de son exposé. La première souligne le fait que les courants qui soutiennent l'éducation des enfants dits « doués » ou « surdoués » semblent souvent soumis à des fluctuations dues en grande partie à des spéculations économiques, politiques... ou de prestige - rappelons par exemple que l'une de ces dernières vagues aux États-Unis, fut portée par la réaction provoquée dans le monde politique américain par le lancement du premier Spoutnik par les Soviétiques.

La deuxième observation porte sur le fait que très souvent, cette éducation des enfants « doués » est perçue comme « une entreprise d'initiés », et non pas comme un domaine d'études inscrit « dans les grands courants de la recherche pédagogique » (ibid, p. 194). Bruce M. Shore, professeur en éducation à l'université McGill de Montréal, à l'origine, entre autres, du premier programme de formation des maîtres pour les enfants « doués », vient un peu contredire cette dernière assertion. Il affirme (82,10) que les programmes mis au point pour les enfants « doués » peuvent aider à définir des attentes plus élevées et servir ainsi la cause de l'excellence, ce dont toutes les parties du monde de l'éducation pourront tirer profit.

Certes, cette « entreprise d'initiés » semble très bien s'inscrire dans la perspective élitiste qui trop souvent encore est celle du monde de l'éducation: on semble difficilement concevoir l'excellence sans son pendant que d'aucuns qualifient de naturel, la sélection.

L'émergence de l'excellence ne pourrait-elle se faire sans que soient niées de façon plus ou moins appuyée, les potentialités de ceux dont les expériences de vie n'ont pas permis qu'ils se construisent un système d'appréhension et de représentation du monde, conforme au modèle scolaire?

Après ce tour d'horizon rapide sur la situation mondiale actuelle de la « douance », un examen plus approfondi de ce qui se passe aux États-Unis en regard de ce phénomène peut s'avérer des plus intéressants. La recherche en éducation qui se fait aujourd'hui au Québec s'inspire souvent des courants pédagogiques qui traversent ce pays voisin, et plusieurs documents produits au cours des dernières années pour faire connaître les problèmes relatifs aux enfants « doués » ou décrire les politiques à adopter, se réclament de cette filiation (MEQ-84, Rapport du comité sur la douance - 82, Documents préparés par Germain Couture - 83, Alain Tremblay - 83, Bruce Shore - 82, Marcel St-Jacques - 82 et Jérôme Poirier - 82).

La douance aux États-Unis

Quelques mots d'histoire...

Avant qu'on ne commence systématiquement à s'intéresser au phénomène des enfants « doués », c'est-à-dire avant le début du XXe siècle pour les États-Unis, les personnalités « douées » ou même « surdouées » qu'à l'occasion on qualifiait de génies, étaient parfois mal perçues par le commun des mortels. On avait souvent tendance à penser que le génie, si génie il y a, était accompagné d'instabilité voire de déviations émotionnelles. À ce propos, A.J. Tannenbaum (83, p. 4) affirme qu'une commune croyance établissait que le génie confinait à la folie, et que même des penseurs tout à fait éminents n'étaient pas loin de partager cette idée:

« Immortal thinkers from Aristotle to Freud, and beyond, have lent support to this widely accepted notion that nature 'unaccountably' balances mental superiority with emotional or physical defects. »

En 1925, paraît aux États-Unis le premier volume concernant la recherche menée par Terman et ses associés de l'université de Stanford en Californie. Cette étude longitudinale - un volume est encore sorti en 1947 - fut menée auprès de mille cinq cents enfants californiens dont le QI atteignait 140 et plus. Elle permit d'établir les caractéristiques raciales, sexuelles et anthropométriques, le portrait physique et médical, les progrès scolaires, les capacités particulières, les intérêts intellectuels, sociaux et ludiques et enfin les traits de personnalité et de caractère

de ces enfants « doués », choisis dans les niveaux supérieurs de l'école élémentaire (Tannenbaum 83, p. 6). Deux auteurs américains dont les écrits ont beaucoup inspiré la recherche pédagogique québécoise sur la « douance », W.B. Barbe et J.S. Renzulli, soulignent le mérite qu'il faut attribuer aux travaux de Terman :

« ... for having started us on the path toward a new era, one in which all children will be accepted for what they are and will be allowed to develop those innate¹ abilities they possess without fear of ridicule from a society characterized by mediocrity. » (81, p. 2)

Avant d'entreprendre ces travaux sur les sujets doués, Terman s'était fait connaître aux États-Unis pour avoir participé activement à la généralisation de l'emploi de l'échelle métrique, élaborée par Alfred Binet en France; la révision de ce test par Terman devait donner naissance au Stanford-Binet, « norme de pratiquement tous les tests d'intelligence qui furent utilisés ultérieurement » (Stephen J. Gould, 83, p. 192).

Dans son ouvrage, « La mal-mesure de l'homme », S.J. Gould (83), développe une sérieuse critique de l'apport de Terman à la définition de ce qu'il appelle « la technocratie de l'innéité » (p. 196).

Rapportée dans ce même ouvrage, une conclusion écrite par Terman en 1906 dans sa thèse de doctorat, nous permet d'apprécier sur quel fondement repose cette conception innéiste :

*« Bien qu'elle n'offre que peu de données irréfutables sur le sujet, cette étude a renforcé mon **impression**¹ de la primauté relative des dons sur l'éducation dans la détermination du rang intellectuel d'un individu parmi ses pairs. » (1906, p. 68, rapporté dans Gould, 83, p. 192).*

C'est cette « impression », assortie des résultats obtenus au Stanford-Binet, dont Terman prône « l'usage universel », qui devait lui permettre d'affirmer :

« Les enfants de parents aisés et cultivés ont des résultats aux tests plus élevés que ceux élevés dans des foyers misérables où règne l'ignorance, pour la simple raison que leur hérédité est meilleure. » (1916, p. 115 - rapporté dans Gould, 83, p. 200).

Des travaux menés par Terman sur les enfants « doués », dont les dernières données ont été recueillies au cours des années 1951-1952, il ressort que les sujets intellectuellement supérieurs présentaient en général des caractéristiques également supérieures à la moyenne du point de vue du physique, de la santé, de l'adaptation sociale, des attitudes morales et de la maîtrise des sujets scolaires (L.M. Terman in Barbe et Renzulli, 81, p. 8). Selon Terman, ces résultats pouvaient sans conteste possible, être utilisés :

« ... to refute completely the traditional belief that gifted children are usually one-sided. » (ibid, p. 8)

Selon ces études, les enfants « doués » intellectuellement, l'étaient donc aussi dans les autres domaines de leur développement; de plus, parvenus à l'âge adulte, ils mènent, pour la plupart, de brillantes carrières professionnelles d'hommes de sciences ou d'hommes de lettres! D'où Terman en concluait que le quotient intel-

1. Les caractères gras sont de nous.

lectuel mesuré à un âge aussi jeune que 6, 8 ou 10 ans permettait de prédire quelle serait la réussite de l'individu devenu adulte, 30 ans plus tard' (ibid, p. 9).

Terman ne se contentait pas d'ailleurs d'appliquer les prédictions du QI aux seuls enfants que cette mesure reconnaissait comme doués.

Déjà en 1919, Terman prônait une sorte de canalisation des individus vers des emplois ou des professions correspondant à leurs QI, où les QI inférieurs à 75 formeraient la main-d'œuvre non qualifiée, ceux compris entre 75 et 85, les ouvriers spécialisés, tandis que toute « réussite substantielle » nécessitait un QI de 115 et plus (Gould, 83, pp. 198, 199).

Une autre étude « pionnière » faite par Leta Stetter Hollingworth pendant la décennie 1930-1940 rend compte des conséquences produites par des mesures éducatives spécialement adaptées aux enfants « doués » qu'elle sélectionne elle aussi à partir des mesures du QI. Ces travaux eurent une forte influence sur les enseignants soucieux d'approfondir et d'enrichir leur enseignement aux enfants « doués » plutôt que de les faire accélérer dans leur cursus scolaire.

À la suite de ces premières études, de nombreuses recherches ont été entreprises qui ont cherché: 1) à développer les aspects examinés par Terman et Hollingworth concernant les enfants dont le QI est élevé; 2) à considérer les facteurs non-intellectuels de développement et de réussite; 3) à clarifier les conditions familiales, scolaires et sociales qui favorisent ou au contraire inhibent l'éclosion des talents; 4) à évaluer l'importance de facteurs variés d'éducation sur le développement des enfants doués (Tannenbaum 83, p. 7).

Ces recherches ont certes permis qu'évolue le contenu des définitions attachées au phénomène de la « douance »: aux QI élevés du départ, un premier élargissement ajoute la notion de créativité, et plus récemment, il permet d'inclure quiconque possède un des nombreux talents qui peuvent concrétiser l'activité humaine (Tannenbaum 83, p. 7).

C'est encore à Joseph S. Renzulli que sera empruntée la définition qui paraît représenter actuellement la position la plus reconnue par les défenseurs de la « douance », du moins au Québec:

« Giftedness consists of an interaction among three basic clusters of human traits - these clusters being above-average general abilities, high levels of task commitment, and high levels of creativity. Gifted and talented children are those possessing or capable of developing this composite set of traits and applying them to any potentially valuable area of human performance. Children who manifest or are capable of developing an interaction among the three clusters require a wide variety of educational opportunities and services that are not ordinarily provided through regular instructional programs. » (Renzulli 81, p. 63).

Une philosophie pour un courant d'éducation

Dans la définition retenue précédemment, la notion de QI élevé, qui à l'origine recouvrait à elle seule ce que l'on entendait sous le mot « douance », a disparu. On serait alors fondé à croire qu'effectivement toute référence à cette mesure de l'intelligence, tellement contestée, n'appartient plus au contenu, tout au moins explicite, de la douance. Cependant, dans l'ouvrage édité par ce même auteur de

la susdite définition. « *Psychology and Education of the gifted* », le chapitre qui suit celui consacré à cette définition de la douance, reprend une publication de V.S. Ward de 1962, où sont définis les concepts de base qui relèvent d'une approche fonctionnelle de la « douance ». Pour l'auteur, les qualités inhérentes à cette notion sont d'une part, celles qui appartiennent à l'intelligence générale, habituellement manifestées par des scores du QI, et d'autre part celles qui relèvent d'attitudes spécifiques ou talents, mesurés par d'autres tests appropriés (Ward in Barbe et Renzulli 81, p. 67)!

Avec cette juxtaposition de deux chapitres dont les contenus sont passablement différents, nous touchons du doigt l'ambivalence qui marque profondément tous les écrits, toutes les études qui se donnent pour objet de recherche, ce phénomène de la « douance ». Au fur et à mesure qu'on progresse dans le temps et qu'on s'éloigne des premières conclusions de Terman, on a cherché à se démarquer du contenu qu'elles proposaient pour ce concept. Surtout, les luttes pour une démocratisation de l'enseignement et pour une école plus égalitaire aidant, on a tenté de faire disparaître la vision par trop élitiste qu'elles suggéraient. Cependant, il demeure que nombre d'auteurs continuent d'employer cette mesure du QI comme premier élément d'identification de l'enfant « doué », ce chiffre permettant par ailleurs de situer l'enfant parmi les autres « doués ».

On sait, de nombreuses études l'ont démontré sur lesquelles il n'est pas nécessaire de revenir, combien forte est la corrélation entre QI, résultats scolaires et facteurs environnementaux d'apprentissage au nombre desquels domine le milieu socio-culturel et socio-économique de la famille.

Terman lui-même avait tenté de démontrer l'innéité du QI, en utilisant les corrélations positives existant entre ces différents éléments (1917, rapporté dans Gould, 83, pp. 207-208).

L'existence de cette corrélation laisse alors bien peu de chances à l'enfant issu d'un milieu qui n'appartient pas à la classe dirigeante, d'être reconnu comme « doué ». Dans ce même ouvrage édité par Barbe et Renzulli (81), un chapitre que nous devons d'ailleurs à l'un des deux auteurs, W.B. Barbe (p. 77), relate une étude faite sur les antécédents familiaux des « doués ». Le texte en question est une nouvelle publication d'un article paru en 1956 et l'étude rapportée est antérieure à cette année-là.

Cette étude a porté sur 456 sujets de Cleveland en Ohio dont les QI variaient de 120 à 164. Les statuts économiques des familles auxquelles appartenaient les sujets ont été rangés selon une échelle à 10 échelons: ce classement révèle que 78 % des sujets se situent dans les cinq niveaux supérieurs où se regroupent les revenus les plus élevés tandis que les autres 22 % occupent les cinq niveaux inférieurs. Le plus grand nombre de sujets occupent les échelons 7 et 6 qui correspondent aux rangs supérieurs de la classe moyenne. Par ailleurs, un classement des sujets effectué selon la profession des parents fait apparaître que 66,4 % des sujets ont des parents cadres, professionnels ou commerçants; les autres 33,6 % déclarent des emplois dans l'agriculture, la pêche ou la foresterie, d'ouvriers qualifiés (21,5 %) ou non. Ces chiffres illustrent de façon assez éloquente le fait que, sélectionnés selon des critères de QI, les enfants issus de familles dont les caractéristiques socio-économiques et socio-culturelles sont celles de la classe sociale inférieure, ont peu de chances d'être reconnus comme « doués ».

Certains pourront certainement alléguer que les textes de Barbe et de Ward cités plus haut sont des textes déjà anciens, et qu'ils ne reflètent plus la pensée actuelle

du courant consacré à la douance aux Etats-Unis. Mais alors pourquoi ces textes et d'autres datant parfois eux aussi de quelques années, ont-ils été retenus pour paraître en 81 dans un livre édité par Renzulli, dont beaucoup s'accordent à reconnaître le nom comme l'un des plus importants actuellement, en relation avec l'étude de la douance?

Pourquoi, si on ne souscrivait plus au contenu de ces textes, les avoir publiés à nouveau dans un ouvrage dont le titre donne à penser qu'il traite de la question de la douance dans son actualité? Cette façon de faire révèle à tout le moins qu'un choix définitif en ce qui concerne la perception de ce phénomène de la « douance » n'a pas été effectué.

Comme le souligne J.J. Gallagher (in Barbe et Renzulli 81, p. 220):

« An educational system operates as a mirror of the society it represents. »

Un système d'éducation qui, comme aux États-Unis, accorde une place de plus en plus importante à un enseignement spécial qui se consacre aux enfants « doués », doit trouver dans la société dont il est le produit, les fondements philosophiques qui ont permis son émergence.

D'une part, on voudrait bien faire disparaître la vision élitiste qui a déjà soulevé une vive opposition. D'autre part, la sélection impliquée par cette conception où demeure la mesure discriminatoire du QI, certaines affirmations qui contiennent encore la notion de rendement intellectuel, et enfin l'appellation même du phénomène: tout ceci continue d'entretenir le doute dans l'esprit de ceux qui désirent avoir une compréhension la plus entière possible de la « douance ».

La compétition est certes une valeur toujours hautement prônée par la société américaine:

« There is a long tradition which maintains that there is a great merit in the value of competition in American society. This relates to the economic system of free enterprise with the philosophy that as we compete with one another, we sharpen our skills and make more efficient our business practices. » (Gallagher, *ibid.*, p. 222).

Ceci demeure vrai même si Gallagher rapporte (*ibid.*, p. 221) que le souci d'égalitarisme fort surtout dans les années 70, a fait qu'on a tenté de rechercher des enfants « doués » dans toutes les couches de la population, en faisant abstraction de la différence des antécédents culturels; c'est ainsi qu'on en est venu à élargir le concept de la douance qui inclut maintenant la créativité, des talents artistiques et de « leadership » dans sa définition.

Comme le souligne Tannenbaum (83, p. 64) la société américaine a besoin d'un certain quota de personnes aptes à diriger dans les différents domaines qui régissent son activité: celui des lois, de la santé, de l'éducation, de l'administration, de l'économie... Il rapporte les résultats d'une étude faite par Newland (1963) selon lesquels c'est une fraction d'environ 5 % de la population active qui doit démontrer une habileté intellectuelle de haut niveau pour remplir de façon adéquate le poste de responsabilité qui lui a été attribué. C'est là qu'entre en jeu la compétition évoquée plus haut qui assure à la société dont elle est l'un des fondements philosophiques, une plus grande efficacité de la part des intervenants.

Compétition, rendement, efficacité sont les maîtres-mots dont l'association compose un cadre rationnel aux programmes spéciaux d'éducation pour les enfants « doués ». Dans cette optique, ils servent l'orientation pragmatique d'une société qui veut assurer la relève de son élite dirigeante qu'elle va chercher, pour la plus grande part, dans les rangs mêmes de celle qui est déjà en place.

Les programmes spéciaux

1- Quelques grandes lignes

Dans la perspective américaine de l'enseignement qui doit être donné aux enfants qui ont été reconnus comme « doués », la notion de programme spécial revêt une acception plurielle qui ne peut pas être assimilée à la seule notion de curriculum par exemple. V.S. Ward (in Barbe et Renzulli 81, p. 71) la définit ainsi:

« A pattern ² of provisions within the total range of school activities which designed to meet the distinguishable needs and abilities of intellectually superior and talented children. Single or scattered provisions such as advanced placement or early admission to first grade do not alone constitute a program. »

J.J. Gallagher (in Barbe et Renzulli, 81, p. 223) précise quelles sont les aires d'un programme scolaire déjà existant, qui doivent être l'objet d'une attention particulière et subir des modifications pour s'adapter parfaitement à l'éducation des enfants « doués ». Il s'agit tout d'abord du contenu, c'est-à-dire des connaissances qui doivent être abordées: des changements peuvent être apportés à la fois à la nature du savoir transmis, et à son étendue.

Il s'agit ensuite des habiletés particulières qui peuvent être développées chez les enfants « doués », parmi lesquelles la capacité à résoudre des problèmes et la capacité à faire preuve de pensée productive ou créative semblent être les points forts des dernières années.

Il s'agit enfin de l'environnement dans lequel se situe l'apprentissage, qui peut varier du maître spécialisé rencontré pendant quelques heures chaque semaine, à l'école spéciale pour enfants « doués » comme il en existe quelques-unes aux États-Unis. Cependant, Gallagher (ibid, p. 225) remarque qu'actuellement circule un courant qui prône que cet environnement soit le moins restrictif possible, c'est-à-dire que l'enfant ne soit soustrait à l'environnement normal que lorsque c'est absolument nécessaire.

Par ailleurs, Gallagher (ibid, p. 225) souligne que les futurs développements des programmes spéciaux consacrés aux enfants « doués » doivent absolument mettre l'accent sur la première des trois aires mentionnées, c'est-à-dire le contenu.

*« I would like to focus on one of the three dimensions, **content** ², as an area most in need of further development. My thesis is that unless special content becomes an integral part of the special programme the emphasis on **skills** ² and learning **environment** ² is largely wasted. »*

Selon lui, l'ampleur prise durant les dernières années par différents champs du savoir empêche que les éducatrices et les éducateurs aient une connaissance

2. Nous avons souligné ce qui était écrit en italique dans le texte original.

approfondie de chacun d'eux, c'est pourquoi l'accent a plutôt été mis sur les processus de la pensée, domaine dans lequel les enseignantes et les enseignants se sentent plus à l'aise. Il suggère donc qu'une collaboration s'établisse entre les savants appartenant aux différents champs de la recherche et les enseignantes et les enseignants, afin que se fasse l'intégration de ces nouveaux savoirs dans les programmes spéciaux d'éducation. C'est seulement cette collaboration qui permettra que se réalise une synthèse de toute cette abondance d'informations nouvelles qui sont actuellement disponibles, mais encore très peu utilisées par le monde de l'éducation. De cet effort de synthèse naîtront les idées et les principes essentiels qui décideront de l'orientation nouvelle qui pourra être donnée aux contenus d'un enseignement profondément adapté aux enfants « doués ».

Toujours selon cet auteur, on consacre souvent beaucoup trop de temps et d'énergie à organiser, à structurer un programme, tout en se préoccupant peu ou pas du tout de ce que contiendra ce programme.

Une autre critique des programmes spéciaux actuellement mis en place, est apportée par les auteurs du fameux modèle d'enrichissement communément appelé « la triade de Renzulli ». J.S. Renzulli et L.H. Smith (in Barbe et Renzulli, 81, p. 239) déplorent que trop souvent :

« Far too many programs for the gifted are essentially collections of fun and - games activities. »

Les professeurs interrogés justifient ces activités par le défi qu'elles contiennent et l'agrément qu'elles présentent pour les enfants. Cependant tels ne devraient pas être les objectifs à atteindre par la réalisation de programmes spéciaux pour enfants « doués ». Toujours selon ces mêmes auteurs (ibid. p. 240) :

« ... an important part of all programs for the gifted should be the systematic development of the cognitive and effective processes which brought these youngsters to our attention in the first place. »

Par développement systématique il faut entendre que les enseignantes et les enseignants doivent être à même de définir et de soutenir les processus de développement mis en cause par les activités qu'ils proposent. Si ces activités ne se distinguent de celles vécues dans les programmes normaux, que par une plus grande liberté de choix et d'exécution, de sérieuses questions peuvent être posées sur l'utilité de programmes spéciaux.

De même que Gallagher cité plus haut, les deux auteurs affirment que si les processus mentaux doivent être développés, ils ne doivent pas constituer à eux seuls l'objet essentiel de l'enseignement. Leur développement doit se faire à travers des situations d'enseignement qui doivent privilégier un contenu où seront représentés, de façon structurée et organisée, les différents champs du savoir.

« Our preoccupation with process objectives has in fact caused us to forget that process is the path rather than the goal of learning. » (ibid. p. 240).

Quelles seraient donc les caractéristiques des programmes spéciaux qui satisferaient au principe de différence qu'ils doivent comporter et pourraient constituer un cadre rationnel à leur implantation? Une première réponse à cette question prendrait en compte les qualités particulières de la population à laquelle ils sont destinés.

2- L'identification de la population concernée

Pour définir ces qualités spécifiques aux enfants « doués » Renzulli et Smith (81, p. 241) se réfèrent aux recherches qui ont permis d'établir que les adultes « doués » et créateurs ont en commun trois sortes de traits qui constituent la base de leur personnalité. Ils possèdent en général une intelligence supérieure à la moyenne, ils manifestent un haut degré d'engagement à la tâche ou encore une forte motivation à réussir dans un domaine précis et enfin ils révèlent des qualités de création qu'ils expriment par des contributions importantes à l'avancement de la société.

Cependant, il est important de souligner que ces traits de caractère ont été relevés chez des adultes, et que rien ne permet d'affirmer qu'ils étaient présents chez ces personnes lorsqu'elles étaient jeunes; par ailleurs lorsque ces traits sont présents chez des enfants, rien ne nous autorise à penser qu'ils caractériseront encore les adultes qu'ils deviendront (D.J. Trenffinger, J.S. Renzulli, J.F. Feldhusen in Barbe et Renzulli, 81, p. 146).

Parallèlement au problème que pose l'attribution de traits de personnalité reconnus chez des adultes à une population enfantine, est soulevé celui qui concerne l'identification des enfants qui pourraient appartenir à ce groupe où se révèlent ces caractéristiques qu'on suppose propres à ceux que l'on appelle « doués ».

On rejoint ici le problème plus général posé par l'identification d'un individu à un groupe dont on a au préalable et a priori défini les caractéristiques. L'école doit-elle absolument créer des catégories, utiliser des étiquettes qui isolent de manière ségrégative des individus certes différents, mais non pas dissemblables au point de ne pas pouvoir leur faire vivre des expériences d'apprentissage?

La conception de la « douance » implique la notion de sélection. Aussi les auteurs américains ont-ils mis au point un ensemble de mesures destinées à évaluer les enfants susceptibles de bénéficier de ces programmes spéciaux mis au point pour les enfants doués.

Tout en n'écartant pas les tests de rendement intellectuel et les tests académiques, ils s'accordent pour affirmer que ces seules mesures sont impuissantes à déceler notamment les qualités créatives de l'individu. Les jugements par les parents, les pairs, les enseignantes et les enseignants sont aussi recherchés. Indépendamment du problème posé par l'évaluation effectuée à partir de perceptions - problème beaucoup étudié depuis les travaux de Rosenthal et Jacobson (1971) sur ce qu'ils ont appelé l'effet Pygmalion -, les auteurs américains eux-mêmes affirment devoir nuancer l'utilisation qui peut-être faite du jugement des professeurs et des pairs. Des études ont en effet montré que sans formation particulière, ceux-ci identifient comme créatifs, les enfants qui obtiennent les meilleurs résultats académiques et les plus hauts Q.I.

Ils préconisent alors l'utilisation d'une échelle spécialement mise au point par Renzulli et Hartman (in Barbe et Renzulli 81, p. 157), la « SRBCSS » (Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students). Une autre alternative aux seuls tests d'aptitudes concerne l'approche biographique, qui a déjà été utilisée en Caroline du Nord (Barbe et Renzulli 81, p. 165).

Enfin, un instrument peut-être un peu plus novateur, permet d'évaluer la performance d'un enfant à l'intérieur, seulement, du groupe socio-culturel auquel cet enfant appartient, et tient compte des différences qui peuvent exister entre sa

culture originelle et celle de l'école. Cet instrument est appelé « SOMPA » pour « System of Multicultural Pluralistic Assessment » (Barbe et Renzulli 81, p. 175).

3- Le modèle de Renzulli

Une fois évoqués les problèmes soulevés par l'identification de la clientèle à laquelle s'adressent les programmes spéciaux pour enfants « doués », il reste à examiner quelle est la proposition qui a été faite par Renzulli et Smith pour servir de modèle aux professeurs et administrateurs de tels programmes.

Dans un texte repris d'une publication datant de 1956, W.S. Barbe (in Barbe et Renzulli, 81, p. 208) écrit que :

« Acceleration, enrichment and homogeneous grouping are the major types of provisions. Few programs have been based solely upon only one of these. Enrichment has come to be an essential part of any provision for the gifted, while homogeneous grouping is practiced to some extent in every class. »

Parmi ces trois formules, accélération, enrichissement et groupement homogène, c'est justement l'enrichissement qui sous-tend le modèle développé par Renzulli et Smith. Ce modèle se présente sous une forme dite triadique parce qu'il contient des activités d'enrichissement de trois types. Avant de poursuivre dans la description de cette triade, il est utile de rappeler la définition que Ward (in Barbe et Renzulli, 81, p. 70) proposait pour la notion d'enrichissement :

« Practices which are intended to increase the depth of breadth of the gifted student's learning experiences. »

Il poursuivait en portant un jugement dont le moins qu'on puisse dire est qu'il est peu flatteur pour cette pratique :

« This purported form of provision for the gifted often in fact merely camouflages donothingness. » (ibid. p. 70).

La triade élaborée par Smith et Renzulli offre trois types d'activités variées, qui sont interreliées. Les activités d'enrichissement de type I autorisent des expériences générales d'exploration qui permettent aux élèves et aux professeurs de découvrir les champs d'intérêt qui pourraient être ultérieurement exploités; pour la réussite des activités de ce type, les élèves sont avertis qu'ils auront à poursuivre les expériences amorcées et à les analyser de façon à envisager les suites à leur donner.

Les activités de type II sont des activités d'entraînement en groupes; elles consistent essentiellement dans le développement des processus de la pensée et de la sensibilité par l'utilisation de méthodes, de matériels et de techniques d'instruction appropriés. Ces différents processus incluent la pensée critique, la résolution de problèmes, la pensée réflexive, divergente, créative... etc.; les activités d'entraînement devraient faire en sorte de les solliciter à un tel degré que leur exercice permette aux jeunes « doués » d'utiliser au maximum leurs potentialités, de pousser plus avant leurs recherches et d'avancer plus loin dans leurs études. Là encore, on souligne le danger de limiter à ce type d'activités centrées sur le développement des processus, à la fois le contenu et la finalité des programmes spéciaux consacrés aux « doués ».

Enfin, les activités de type III offrent à de petits groupes d'élèves qui peuvent travailler ensemble ou individuellement de faire des recherches dans la solution à apporter à des problèmes qui se posent réellement.

« In order for a student to become an investigator the focus of his or her efforts must shift from consumer-oriented productivity to real problem-oriented productivity: » (Renzulli et Smith in Barbe et Renzulli, 81, p. 248).

Pour réussir dans ce type d'activités, l'élève doit, confronté à un problème réel, ressentir l'émulation d'un authentique chercheur, s'engager profondément dans l'investigation nécessaire à la découverte de la solution, et apprendre l'importance de bien circonscrire quelles sont les sources d'information à utiliser et où les trouver.

Il est important de noter que dans la perspective d'enrichissement adoptée par Renzulli et Smith, seules les activités de type III sont exclusivement réservées aux enfants « doués », les activités des types I et II pouvant être considérées comme appropriées à tous (ibid., p. 242).

CHAPITRE TROIS

La « douance » au Québec

Au Québec, la littérature consacrée à ce phénomène est encore peu abondante et la contribution de la recherche éducative à cet égard n'a pas encore beaucoup dépassé la traduction et l'étude des textes américains. Cependant, certaines personnalités ou certains organismes appartenant au monde de l'éducation ont déjà produit des rapports ou élaboré quelques propositions, pour la plupart destinés au ministère de l'Éducation du Québec, qui visent à promouvoir la mise en place de programmes et de services spéciaux pour les enfants « doués ou talentueux ». L'ensemble de ces textes auxquels il faut ajouter le Rapport du Comité sur la douance paru en 1982, qui a servi à la conception d'un premier projet de politique, document publié par le MEQ à l'automne 1985, constituent ce qu'on pourrait appeler le discours actuel du Québec sur la « douance ». Celui-ci ne serait cependant pas tout à fait complet si l'on oubliait de mentionner les interventions des médias d'information qui s'efforcent de sensibiliser l'opinion publique à ce phénomène, parfois au prix d'une absence manifeste d'objectivité qui peut se refléter dans un titre volontiers accrocheur!³

Pour caractériser rapidement ce discours, on peut dire qu'il est essentiellement favorable à l'instauration de services spéciaux d'éducation pour les enfants « doués », teinté cependant de quelques nuances prudentes de la part du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'Éducation. En particulier, le ministère affirme sa volonté de ne pas actuellement s'engager dans un support financier pour des ressources d'intervention et renvoie aux commissions scolaires la prise en charge des dépenses occasionnées par la mise en place de telles ressources (MEQ, 85b, p. 7).

3. L'Actualité, de mai 1984, consacrait un article intitulé « Doué, tais-toi! » aux problèmes des enfants « doués » dans les écoles publiques actuelles.

Le postulat de la « douance »: l'absence de débat

Le discours consacré à la « douance » au Québec est marqué par une affirmation qui constitue un a priori que l'on ne s'est pas encore tellement soucié d'expliquer et encore moins de contredire à savoir: « des doués existent et il faut faire quelque chose pour eux ». Si dans l'introduction du document du MEQ (85a, p. 3) on pose la question de savoir s'ils existent vraiment, on y répond indirectement de façon affirmative, en posant une autre question (ibid, p. 7): « Comment se fait-il qu'un groupe d'élèves comme les doués et les talentueux n'aient pas reçu l'attention nécessaire? ». Se préoccuper de l'attention à apporter à un groupe particulier d'enfants, c'est affirmer l'existence de ce groupe, en évitant le débat que la question initiale pouvait soulever.

Le Conseil supérieur de l'Éducation contourne lui aussi la question quelque peu épineuse et affirme:

« Le Conseil n'entend pas prendre parti pour une quelconque théorie scientifique sur ce que les spécialistes d'ici appellent la « douance »: il parle des élèves doués ou talentueux dans le sens de ce que lui en disent les éducateurs lorsqu'ils évoquent ces élèves dont la performance dans divers domaines exprime un degré d'excellence jugé exceptionnel. »
(83, p. 2).

Bien sûr, on peut reconnaître que dans les écoles il se trouve des élèves dont les performances et les capacités se situent au niveau de l'excellence par rapport aux critères de l'évaluation scolaire; dire de ces enfants qu'ils sont « doués », c'est cependant, et quoi qu'en dise le Conseil supérieur de l'Éducation, prendre parti puisque ce faisant, on cautionne une explication « naturelle » pour un phénomène, dont nous avons vu au tout début de ce texte qu'elle était pour le moins contestée.

De l'examen de la littérature québécoise actuellement consacrée à la « douance », il ressort qu'il n'existe pas de discours contradictoire à celui qui avance la nécessité impérative de mettre en place des programmes et des services spéciaux pour ces enfants qu'on s'accorde à reconnaître comme « doués ».

Aucune voix ne s'est encore fait entendre qui aurait pu amorcer un véritable débat autour de cette question fondamentale telle qu'elle apparaissait dans les premières lignes du texte produit par le MEQ (85a, p. 3):

« Les enfants doués et talentueux, dont il est tant question depuis un certain temps, existent-ils vraiment? »

Bien sûr avec cette question, le débat ne devrait pas porter sur l'existence d'enfants qui démontrent des potentialités supérieures aux autres, mais bien sur l'explication à donner de l'existence de ces potentialités, et sur la signification sociale que l'on pourrait accorder à leur reconnaissance. Bien sûr, comme le souligne un autre document du MEQ (84, p. 5), « des différences individuelles chez les élèves » existent, mais elles sont à la fois le fait de l'environnement socio-culturel et socio-économique dans lequel ces élèves ont grandi et de leur héritage génétique. Occulter le rôle de l'environnement dans l'existence de ce qu'on appelle les « dons », c'est s'abstenir d'évoquer le risque de renforcement des inégalités sociales qui serait créé par le biais des programmes spéciaux pour enfants « doués », et c'est fermer la porte au débat sur la place tenue par l'école dans la reproduction sociale.

Quand le CSE affirme (80-81, rapporté dans 83, p. 17) que :

« ... permettre et encourager l'émergence des meilleurs ne sous-développe pas les autres pour autant. »

on peut s'interroger sur le bien-fondé d'un tel énoncé.

Dans un contexte où l'école qualifie ces « meilleurs » de « doués », il faut entendre que « les autres » ne sont pas doués, ou du moins sont perçus comme tels par l'institution scolaire. Avec les études faites par Rosenthal et Jacobson (71) au cours des années 60 qui ont permis la définition de ce que depuis on a appelé l'effet Pygmalion, on sait l'importance prise par les attentes de l'école, et plus précisément des enseignantes et des enseignants, à l'égard des élèves pour leur progression dans le cursus scolaire. On peut alors penser que dans un tel contexte, des programmes spéciaux prévus pour des élèves identifiés comme doués pourraient nuire au cheminement scolaire des autres élèves. Certaines recherches faites aux États-Unis (Veldman et Sanford, 84) ont d'ailleurs montré que des classes homogènes regroupant des élèves de haut niveau bénéficiaient d'un meilleur environnement d'apprentissage que les autres.

« Results of class level analyses suggest that better learning environments are associated with classes of higher mean ability, and that both higher ability students and lower ability students achieve better in higher ability classes » (p. 640)

À cette assertion, on pourra répondre que les textes favorables aux programmes spéciaux pour enfants « doués » ne proposent pas nécessairement la mise en place de classes spéciales, mais plutôt une formule d'enrichissement des programmes destinés à ces enfants qui demeureraient par ailleurs dans la classe régulière. Cependant, au Québec, l'individualisation de l'enseignement n'est pas à ce point répandue qu'on puisse permettre à un ou plusieurs enfants de suivre un programme qualitativement différent en « densité, complexité, diversité, profondeur », pour reprendre les termes utilisés dans les propositions du Rapport émis par le Comité sur la douance (84, p. 75), sans qu'il soit besoin de procéder à un moment ou un autre à des regroupements entre enfants « doués » d'une même école ou même en provenance de différentes écoles (Rapport du Comité sur la douance, 84, pp. 84 et 85). On en viendrait ainsi à offrir à des enfants dont les origines socio-économique et socio-culturelle ont permis la constitution d'un potentiel supérieur à la moyenne, un environnement éducatif d'une qualité elle aussi supérieure, dont les autres ne pourraient pas bénéficier. C'est sous cet éclairage que la question critique posée par V. Harvey, ex-doyen de la faculté des sciences de l'Éducation de l'université de Sherbrooke, au 2^e colloque de l'Alliance (l'Alliance, p. 34) prend beaucoup d'acuité : elle s'inscrit au cœur du débat où seraient interpellés les véritables fondements qui motivent la mise en place de programmes spéciaux pour ces enfants qu'on appelle « doués » :

« Vient-on vraiment donner la chance à tous d'atteindre leur plein épanouissement ou offrir à quelques-uns une meilleure chance de ne pas rater leur passage dans le système scolaire? »

Dans son document préliminaire, le MEQ voit dans la place à faire aux enfants « doués », « l'occasion... de redonner sa place à l'excellence dans le système scolaire » (85a, p. 32). Si par excellence, on n'entend pas seulement excellence des résultats mais aussi et surtout excellence des moyens employés pour atteindre à l'excellence du produit, cette qualité ne devrait-elle pas s'étendre à l'ensemble

des visées éducatives d'un système démocratique, et non pas sembler réservée à des « programmes particuliers » dont on attend qu'ils aient « des retombées » bénéfiques non seulement pour un nombre limité d'élèves mais pour l'ensemble de la population scolaire » (MEQ, 85a, p. 82)? Dans un système scolaire qui viserait à l'excellence des services pour tous, les enfants qui se démarquent de la moyenne, ne pourraient-ils pas trouver leur compte? C'est du moins l'argument dont on s'est servi pour réintégrer les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; ne peut-il s'appliquer aussi pour les enfants « doués et talentueux »?

La lecture de nombreuses propositions (Couture, 83; Tremblay, 83; Poirier, 82; St-Jacques, 82; Shore, 82) fait croire que non, puisque toutes, ainsi que les énoncés de projets présentés par diverses commissions scolaires (Lafontaine, 85), préconisent, de façon plus ou moins explicite, une nouvelle « désintégration » de la classe régulière, au profit cette fois des enfants « doués ».

Le paradoxe de la douance: l'ambivalence philosophique

La plupart des textes écrits au Québec où se développe le thème de la douance, rappellent, dans ses propres termes ou du moins en substance, le préambule de la loi qui créait le ministère de l'Éducation en 1964:

« Tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité ». (L'École québécoise, 79, p. 16)

Par cet énoncé, la société québécoise manifestait sa volonté de se donner une école qui garantisse le droit de chacun à une éducation de qualité et qui satisfasse autant au principe de l'égalité des chances qu'à celui du droit à la différence. Une très folle formule dit que l'école doit permettre à chaque enfant d'aller jusqu'au bout de lui-même! On a pu ainsi justifier des programmes spéciaux pour les enfants dont les débuts dans la vie n'avaient pas permis que se développent toutes les potentialités qui sont le propre de chaque individu à sa naissance. En renforçant des apprentissages ou en initiant ceux qui n'auraient pu être faits avant l'entrée à l'école, on pensait compenser les carences éducatives manifestées chez certains enfants qui très vite étaient marginalisés par rapport aux normes de l'école. Pour ces enfants mal préparés pour la sélection de l'école, le principe de l'égalité des chances permet de justifier des mesures particulières dans la mesure où des interventions éducatives spéciales permettront de diminuer l'inégalité originale dont l'explication est, non pas naturelle, mais d'abord et avant tout sociale.

Par contre, invoquer ce même principe pour justifier des programmes spéciaux destinés à renforcer cette inégalité originale, laisse perplexe! En effet, ce que ces textes, dont le but est de permettre qu'on porte une attention toute spéciale à ce phénomène qu'on a baptisé « douance », laissent dans l'ombre c'est que la différence qui caractérise ceux qui en sont la manifestation, se fonde le plus souvent sur la disparité sociale.

Il est évident que toute société se reconnaît une ou des élites, où sont recrutés les dirigeants et les agents d'avancement et de progrès. Mais la société ne sera démocratique et égalitaire que si tous ont d'égales chances d'accéder aux rangs de cette élite.

La démocratie et les principes égalitaires ne signifient pas la négation de la différence. La société doit favoriser la promotion des meilleurs de ses éléments mais

cela peut se faire sans qu'une sélection fondée d'abord sur l'origine sociale permette la perpétuation du groupe dirigeant et l'élimination des autres.

Ce que les textes qui soutiennent l'établissement de programmes spéciaux pour les enfants « doués » omettent de mentionner c'est que dans l'état actuel des choses, avec les instruments d'évaluation que l'on se donne, encore que ceux-ci soient très peu élaborés, les enfants qui seront identifiés comme « doués » ont de très fortes chances d'appartenir à la classe sociale la plus favorisée, celle dont les valeurs sont celles que défend l'école et au nom desquelles, elle opère de toute façon une sélection.

En faisant la promotion des programmes spéciaux pour les enfants « doués », on reconnaît certes le droit à la différence, mais pour un groupe, non pour des individus. Comme on a identifié et marginalisé des groupes d'enfants plus ou moins en difficulté dans l'école, on va étiqueter et/ou marginaliser le ou plutôt les groupes de « doués », puisque le droit à la différence va jusqu'à distinguer les « doués », des « pludoués » et des « surdoués », distinctions auxquelles il faut ajouter les groupes constitués des divers degrés de talents!

Si en plus, on peut assigner à ces différents groupes une origine sociale, on parvient alors à une autre compréhension de l'élitisme.

Comment, dans cette perspective, concilier des programmes spéciaux pour enfants « doués », avec toute la signification sociale que dans l'état actuel des choses il faut leur appliquer, et la vision démocratique d'une société qui veut se fonder sur ces « principes d'équité et de justice » (Rapport du Comité sur la douance, 82, p. 17) que sont le droit à l'égalité des chances et le droit à la différence? Pour conclure sur ce chapitre destiné à cerner les enjeux paradoxaux du courant de la « douance » au Québec, nous pouvons citer à nouveau Valérien Harvey (l'Alliance, p. 33).

« Si ceux qui promeuvent le projet le font aussi au nom de la poursuite des idéaux démocratiques, il convient de se demander **pour quel**⁴ un tel programme, et **pour qui** ? Des réponses à ces questions n'enlèveront pas toute ambiguïté aux objectifs de l'éducation dans une société telle que la nôtre, mais elles peuvent la réduire. »

Premiers énoncés de politique

Un certain nombre d'orientations dites « en devenir » sont exposées dans le document du MEQ (85a) qui concerne les enfants « doués et talentueux ». Tout d'abord la désignation retenue est destinée à exprimer la distinction qui peut être faite entre les niveaux exceptionnels de compétence, caractéristiques de la « douance » et les performances exceptionnelles qui peuvent ou non la concrétiser sous forme de talents spécifiques.

Pour le moment, le MEQ choisit donc de définir la « douance » et le talent par la formulation suivante:

« Les enfants doués et talentueux sont ceux qui ont des habiletés nettement supérieures à la moyenne dans un ou plusieurs domaines et qui se manifestent généralement par une performance exceptionnelle dans un champ quelconque de l'activité humaine. » (85a, p. 23).

4. Nous avons souligné ce qui était écrit en italique dans le texte original.

On peut peut-être interroger ce « champ quelconque de l'activité humaine » qui laisse sous-entendre que pour l'école, tous les « champs » ont la même valeur : la « mécanique-auto » aurait le même prestige et pourrait exercer la même séduction que les « mathématiques » ou la « programmation informatique » ?

Par ailleurs, le MEQ croit préférable de considérer que les élèves « doués et talentueux » nécessitent « une attention individualisée comme tout élève accueilli dans le système scolaire » plutôt que de parler d'une catégorie homogène d'enfants à qui seraient destinées des interventions éducatives spécifiques (85a, p. 26).

Une fois établie la définition, se pose le problème de l'identification des enfants concernés. Pour le MEQ, cette identification ne doit pas être conçue pour répondre à des fins administratives, mais plutôt « comme un moyen privilégié pour les membres de l'équipe-école de connaître les caractéristiques spécifiques et les besoins d'apprentissage de leurs élèves » (85a, p. 33). Le MEQ n'envisage pas de produire lui-même les instruments d'identification qui devront être « nombreux et diversifiés ». Ces instruments devraient d'une part, fournir des informations sur les antécédents scolaires des élèves, sur leurs capacités intellectuelles et physiques, sur leurs caractéristiques sociales et affectives et d'autre part, comprendre des jugements émanant des parents, des enseignants, des pairs...

Pour l'instant donc, la politique d'identification des enfants « doués et talentueux » n'est pas très précise; les projets « douance » recensés au Québec (Lafontaine, 85) utilisent principalement les résultats scolaires, les mesures psychométriques et sociométriques et les questionnaires aux enseignants, aux parents et aux pairs, pour recruter la clientèle à qui ces projets sont destinés.

Aux États-Unis, des études ont montré que, sans entraînement particulier, enseignants et pairs identifient alors les élèves qui obtiennent les résultats scolaires les plus brillants.

« A number of studies which sought to use this approach (to use teacher and peer judgments as a means of identifying creative youngsters) have shown that when teachers and peers are asked to nominate very creative pupils or those with good imagination or many new ideas and ways of doing things, then usually produce a list of classmates who are the highest achievers or have the highest IQS. » (Treffinger, Renzulli and Feldhusen in Barbe and Renzulli 81, p. 146).

Ainsi, combinées à celles fournies par les résultats scolaires et l'examen psychométrique, ces informations ont de fortes chances de permettre l'identification des bons élèves, ceux qui sont bien adaptés à l'appareil scolaire.

La lecture des orientations énoncées par le MEQ au sujet des programmes spéciaux pour enfants « doués et talentueux » révèle quels sont les différents éléments qui devraient faire l'objet d'une attention particulière. Il s'agit tout d'abord de la démarche pédagogique à privilégier, soit l'enrichissement; il s'agit ensuite de l'organisation administrative à mettre en place et des moyens à utiliser pour permettre la démarche adoptée; il s'agit enfin des ressources humaines auxquelles faire appel pour favoriser le succès de la démarche.

On constate ainsi que, même si les expériences faites aux États-Unis depuis déjà un certain nombre d'années ont permis d'affirmer que modifier seulement l'organisation et l'environnement pédagogiques ne suffisait pas à assurer la réussite des programmes spéciaux pour élèves « doués », les énoncés de politique du MEQ

ne semblent pas vouloir pour l'instant s'intéresser à autre chose, et de façon plus précise aux contenus de l'enseignement destiné à cette clientèle particulière.

Dans la perspective ébauchée par le MEQ (85a):

« ... l'enrichissement devient le moyen de répondre aux caractéristiques et aux besoins de ces jeunes, en apportant des changements non pas tant aux programmes d'études qu'aux méthodes pédagogiques et à l'organisation de la classe. » (p. 33).

Un peu plus loin, on affirme que:

« ... enrichir ne signifie pas uniquement approfondir ou élargir les contenus d'enseignement mais aussi et surtout modifier l'ensemble de l'environnement éducatif. »

Par contre, les auteurs américains déjà cités en pages 16 et 17 de ce texte insistent sur l'importance à accorder aux contenus dans la définition des programmes spéciaux consacrés aux enfants « doués ».

Nous avons vu que certains n'aient de façon très mordante l'efficacité de tels programmes qui n'auraient pas le souci de préciser avec soin les contenus des enseignements. Ce serait peut-être d'ailleurs le mérite de ces travaux que d'avoir fait ressortir que si bien sûr le « comment » enseigner est important, on ne doit pas négliger pour autant le « quoi » enseigner. Les diverses expériences américaines qui concernent les enfants « doués » ont ainsi permis de redécouvrir que seules, la méthode d'enseigner et l'organisation pédagogique, aussi recherchées et adaptées à l'enfant qu'elles soient, ne suffisent pas à assurer l'efficacité d'un programme d'enseignement.

Repenser les contenus de l'enseignement serait certainement une façon d'atteindre à cette excellence dont on parle tant actuellement et de satisfaire en même temps les appétits plus importants des élèves plus brillants.

Se pose alors la question de savoir quel être humain nous voulons former à travers le système d'éducation mis en place. Les contenus peuvent-ils risquer une enflure dans des domaines variables selon les modes ou les aspirations individuelles ou doivent-ils être marqués au coin d'un certain équilibre?

Il est certain que bouleverser à nouveau les structures pédagogiques, inventer de nouvelles méthodes, introduire de nouveaux moyens ne suffisent plus à stimuler l'intérêt et l'attention des jeunes pour des contenus pauvres en défis, qui le plus souvent ne reflètent ni la réalité de l'environnement moderne, ni surtout ses transformations rapides. Aussi pouvons-nous penser que l'investissement envisagé dans la modification des structures et du cadre pédagogiques pour adapter les programmes actuels à l'enseignement des « doués » pourrait s'avérer aussi peu rentable, du point de vue de cette clientèle, qu'il le fut aux États-Unis.

Par ailleurs, nous pouvons aussi penser, et de nombreuses études nous y autorisent, que l'identification des enfants « doués » dans une école, aussi peu ségrégative qu'elle soit, identifie en même temps tous les autres, les non-« doués ». Par le fait même, elle influence de façon négative l'ensemble des perceptions et des attentes que les élèves ainsi identifiés vont susciter (Brattesani, Weinstein & Marshall '84, Braun '76, Brophy & Good '74, Good '80).

Si tout le monde ne peut qu'être d'accord avec la mise en place de programmes conçus pour permettre « aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles » (MEQ 85a, p. 31), encore faut-il que ces programmes, d'une part atteignent leur but - développer le « potentiel supérieur » des élèves « doués et talentueux » - et d'autre part ne nuisent pas aux autres individus qui composent le monde scolaire, en introduisant de nouveaux mécanismes de sélection.

Or, il semble bien que les énoncés de politique avancés par le MEQ (85a) dessinent des orientations qui, si elles se concrétisent, donneront naissance à une réalité qui n'aura de « retombées bénéfiques », ni sur le « nombre limité d'élèves » directement visés, ni sur « l'ensemble de la population scolaire. » (MEQ 85a, p. 32).

CONCLUSION

Les enfants qui démontrent ou chez qui l'on soupçonne des capacités ou des talents qui les différencient de la moyenne ne peuvent et ne doivent pas être ignorés de l'école québécoise. Les problèmes soulevés par leur éducation sont ceux du système d'éducation dans son ensemble et, à la lumière des expériences vécues avec l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation, on peut bien penser que la conception de programmes spéciaux destinés à ces enfants qu'on appelle « doués » ne règlera pas ces problèmes.

Si certains enfants ne trouvent pas dans l'école actuelle de quoi satisfaire leurs besoins d'apprentissage, c'est l'école toute entière qui doit se remettre en question pour tenter d'atteindre l'excellence. Cependant, on ne doit pas viser l'excellence pour quelques-uns, à défaut de le faire pour tous. Le fonctionnement du système éducatif repose sur la sélection, dont nombre d'études ont montré qu'elle était d'abord une sélection sociale. Introduire un processus de sélection supplémentaire risque de renforcer singulièrement des inégalités fondées surtout non pas sur des différences individuelles, mais sur une stratification sociale; le faire au nom de l'égalité des chances et du droit à la différence, c'est détourner ces principes liés à la volonté de démocratiser l'école, de leur signification originale!

Des travaux et des recherches menés dans divers pays s'efforcent de trouver des alternatives à la compétition sur laquelle s'appuie la conception des programmes spéciaux pour enfants « doués »: on y envisage et on expérimente une forme d'enseignement basé sur la coopération plutôt que sur la sélection élitiste (Astolfi 83, Ball 81, Luc, Roux, Colin-Michaud 83, Slavin 84 et 80, Slavin, Leavey, Madden 84). Gallagher, lui aussi reconnaissait:

« It has only been recently recognized that we need to stress cooperation as well as competition. » (Gallagher in Barbe et Renzulli 81, p. 222).

Les États-Unis, qui inspirent beaucoup les orientations qu'on semble vouloir prendre au Québec en matière d'éducation des enfants « doués », ont déjà reconnu que changer les méthodes et les structures d'enseignement ne suffisait pas à combler les attentes de cette catégorie d'élèves. Il était essentiel de modifier profondément

dément les contenus de l'enseignement; s'ajoute à cette dimension, le fondement même de l'éducation qui doit transformer, et pourquoi pas remplacer la compétition par la coopération. Au Québec, on semble pour l'instant ignorer ces deux dimensions; ce sont pourtant elles qui pourraient se révéler être des agents puissants d'adaptation du système éducatif au contexte actuel. Le monde de l'éducation doit absolument s'ouvrir aux transformations qui caractérisent la vie moderne et modifier en conséquence les contenus qui font l'objet de son enseignement. Il doit aussi s'appuyer sur ses éléments les plus forts pour non pas faire mieux remarquer ceux qui réussissent moins bien, mais pour que tous parviennent à progresser.

Nous terminerons enfin par ces mots encore empruntés à Gallagher:

• Only a long, hard, cooperative effort of the most talented of our citizens will achieve our long term goals. • (Ibid, p. 222).

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI, J.P. (1983). **Groupements différenciés d'élèves. 1. Structures de l'emploi du temps.** Paris: Institut national de Recherches pédagogiques.

BALL S.J. (1981). **Beachside Comprehensive, A case study of Secondary schooling.** Cambridge University Press.

BARBE W.B., RENZULLI J.S. (1981). **Psychology and Education of the Gifted.** New York: Irvington Publishers, Inc.

BOYER E.L. (1983). **High School. A report on secondary education in America.** New York: Harper and Row, Publishers.

BRATTESANI K.A., WEINSTEIN R.S., MARSHALL H.H. (1984). Student Perceptions of Differential Teacher Treatment as Moderators of Teacher Expectation Effects. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 76, no 2, 236-247.

BRAUN C. (1976). Teacher Expectations: Sociopsychological Dynamics. *Review of Educational Research*. Vol. 46, no 2, 185-218.

BROPHY J.E., GOOD T.L. (1974). **Teacher-student relationships.** New York: Holt, Rinehart and Winston.

COMITÉ PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTÉE (COPEX) constitué en vertu de l'Annexe X du Décret tenant lieu de convention collective (1976). **Rapport.** Québec.

COMITÉ SUR LA DOUANCE (1982). **Rapport: Assises théoriques et propositions d'aménagements organisationnels et pédagogiques pour assurer des services éducatifs de qualité aux élèves doués et talentueux.** Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1983). **La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués et talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence.** Avis au ministre de l'Éducation. Québec.

COOPER H.M. (1979). Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. **Review of Educational Research**, vol. 49, no 3, 389-410.

COOPER H.M., TOM D.Y.H. (1984). Teacher Expectation Research: A Review with Implications for Classroom Instruction. **The Elementary School Journal**, vol. 85, no 1, 77-89.

COUTURE G. (1983). **Enrichissement et formules pédagogiques appropriées à l'éducation aux élèves doués et talentueux.** Document présenté au ministère de l'Éducation du Québec.

CRESPO M., MICHELENA J. (1981). Streaming, Absenteeism, and Dropping-Out. **Canadian Journal of Education**, vol. 6, no 4, 40-55.

DESHAIES G. (mai 1984). Doué tuis-toé! **L'Actualité**, no 48-56.

FELDMAN D. (mai 1979). Toward a Nonelitist Conception of Giftedness. **Phi Delta Kappan**, vol. 60, no 9, 660-663.

FINLEY M.K. (1984). Teachers and Tracking in a Comprehensive High School. **Sociology of Education**, vol. 57 (October), 223-243.

GAUDREAU J. (1980). L'affaire « Cyril Burt et ses implications pour la recherche en sciences de l'éducation. **Revue des sciences de l'éducation**, vol. 6, no 2, 313-324.

GOLBERG M.L., PASSOW A.H., JUSTMAN J. (1966). **The effects of Ability Grouping.** New York: Teachers College, Columbia University.

GOOD T.L. (1980). Classroom expectations: Teacher-pupil interactions. In J. McMillan (Ed.), **The social psychology of school learning**, 79-122. New York: Academic Press.

GOODLAD J.I. (1984). **A Place Called School. Prospects for the Future.** McGraw-Hill Book Company.

GOULD STEPHEN JAY. (1983). **La mal-mesure de l'homme**, Paris, Ramsay.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1984). **Les élèves doués et talentueux à l'école.** Notes pour la conférence du sous-ministre adjoint au préscolaire, au primaire et au secondaire, au Colloque sur la douance - Octobre 1984 - Montréal.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1985 a). **Les élèves doués et talentueux à l'école. État et développement.** Québec: Ministère de l'Éducation.

(1985, b) Pour une école mieux adaptée aux élèves doués et talentueux, **Éducation express**, vol. 2, no 4, novembre.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1977). *L'école québécoise énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Ministère de l'Éducation.

HARVEY V. (1983). La douance??? Communication présentée au 2e Colloque de l'Alliance. *L'Alliance*, vol. 21, no 2, novembre, 32-35.

JACQUARD A. (1983). *Moi et les autres. Initiation à la génétique*. Paris: Éditions du Seuil.

(1982). Comme chacun sait, « l'intelligence est à 80 % génétique, c'est scientifiquement démontré ». *Le genre humain*, no 5, 81-91.

(1981). *Surdoué: le mot et la réalité*. Communication présentée au IVe Congrès international sur l'enfance surdouée. Montréal.

(mars 1979). L'hérédité, les gènes et le milieu, l'intelligence et le Q.I.... Interview. *Le monde de l'éducation*.

(1978). *Éloge de la différence*. Paris: Éditions du Seuil.

JACQUARD A. ISAMBERT JAMATI V. LÉON A. (1979). L'Échec scolaire, une fatalité? *L'U.S.* no 25.

JACQUARD A., SÈVE L. (1981). Différences inégalités. *L'école et la nation*, no 324, 24-30.

KULIK C.C., KULIK J.A. (1982). Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta-analysis of Evaluation Findings. *American Educational Research Journal*, vol. 19, no 3, 415-428.

LAFONTAINE L. (1983). *Revue et analyse de 45 projets québécois sur la douance*. Document CEQ non publié.

LAUTREY J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris. Presses Universitaires de France.

LUC Ch., ROUX F., COLIN-MICHAUX M. (1983). *Groupements différenciés d'élèves. 2. Pédagogie différenciée, évaluation formative*. Paris: Institut National de Recherches pédagogiques.

MAKER C.J. (1982). *Teaching models in education of the gifted*. Rockville, Maryland: Aspen Systems Corporation.

MARSH H.W. (1984). Self-Concept, Social Comparison, and Ability Grouping: A Reply to Kulik and Kulik. *American Educational Research Journal*, vol 21, no 4, 799-806.

PASSOW A.H. (1984). L'éducation des surdoués. Document inspiré d'un exposé fait lors de la Conférence mondiale sur les surdoués, le 2 août 1983 à Manille (Philippines). *Perspectives*, vol. 14, no 2, 183-194.

POIRIER J. (1982). L'éducation des élèves doués et/ou talentueux dans la classe dite « régulière ». Dossier présenté au ministère de l'Éducation. Montréal.

ROSENHOLTZ S.J., SIMPSON C. (1984). Classroom Organization and Student Stratification. *The Elementary School Journal*, vol. 85, no 1, 21-37.

ROSENTHAL R.A., JACOBSON L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Tournai (Belgique): Casterman.

SCHIFF M., DUyme M., DUMAR ET A., TOMKIEWICZ S. (1981). *Enfants de travailleurs manuels adoptés par des cadres*. Effet d'un changement de catégorie sociale sur le cursus scolaire et les notes de Q.I.. Paris: Presses Universitaires de France.

SHORE B. (1982). *The Education of Gifted and Talented Children in Quebec in the Short and Medium Term*. Report to the ministère de l'Éducation du Québec. Montréal.

SKRZYPCZAK J.-F. (1981). *L'inné et l'acquis. Inégalités « naturelles » - Inégalités sociales*. Lyon: Chronique sociale.

SLAVIN R.E. (1984). Students Motivating Students to Excel: Cooperative Incentives, Cooperative Tasks, and Student Achievement. *The Elementary School Journal*. Vol. 85, no 1, 54-63.

_____. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, vol. 50, no 2, 315-342.

_____, LEAVEY M.B., MADDEN N.A. (1984). Combining Cooperative Learning and Individualized Instruction: Effects on Student Mathematics Achievement, Attitudes, and Behaviors. *The Elementary School Journal*, vol. 84, no 4, 409-422.

ST-JACQUES M. (1982). *Quelques propositions pour mieux servir au plan scolaire les élèves doués ou talentueux du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Document soumis au ministère de l'Éducation du Québec.

TANNENBAUM A.J. (1983). *Gifted Children. Psychological and Educational Perspectives*. New York: MacMillan Publishing Co., Inc.

TERRASSIER C. (1981). *Les enfants surdoués ou « La précocité embarrassante »*. Paris: Éditions E.S.F.

THUILLIER P. (1984). La tentation de l'eugénisme. *La Recherche*, vol. 15, no 155, 734-748.

TREMBLAY A. (1983). *Propositions sur les moyens de sensibilisation à la douance et au talent et sur les mécanismes d'identification des élèves doués et talentueux*. Document soumis au ministère de l'Éducation du Québec.

VELDMAN D.J., SANFORD J.P. (1984). The Influence of Class Ability Level on Student Achievement and Classroom Behavior. *American Educational Research Journal*, vol. 21, no 3, 629-644.